

Les valeurs dans l'apprentissage de l'économie

Ronald C. LeBlanc

Volume 13, Number 3, 1987

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900574ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900574ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

LeBlanc, R. C. (1987). Les valeurs dans l'apprentissage de l'économie. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3), 425–445. <https://doi.org/10.7202/900574ar>

Article abstract

Learning about economics, appropriate for our needs of living in society, should take into consideration the value system. Courses in this area should provide the students with a clarification of those individual and collective choices determined by their role as citizens, and with an understanding of the relationship between these choices. This instruction should take into consideration the general social context in which economic choices are made. After having identified those social and individual choices that are currently being proposed in economics courses, the author proposes some approaches which promote the recognition of these values.

Les valeurs dans l'apprentissage de l'économie

Ronald C. LeBlanc*

Résumé — Un apprentissage de l'économie, approprié aux besoins de vivre en société doit prendre en considération les valeurs. Les cours doivent viser à éclairer les élèves sur les choix individuels et collectifs qui s'imposent à eux à titre de citoyens et à leur faire voir la relativité de ces choix. Cet enseignement doit tenir compte du contexte social plus général dans lequel les choix économiques s'effectuent. Après avoir identifié les choix sociaux et individuels les plus couramment proposés dans les cours d'économie, l'auteur propose des approches favorisant la prise de conscience des valeurs.

Abstract — Learning about economics, appropriate for our needs of living in society, should take into consideration the value system. Courses in this area should provide the students with a clarification of those individual and collective choices determined by their role as citizens, and with an understanding of the relationship between these choices. This instruction should take into consideration the general social context in which economic choices are made. After having identified those social and individual choices that are currently being proposed in economics courses, the author proposes some approaches which promote the recognition of these values.

Resumen — Un aprendizaje de la economía frente a las necesidades de la vida en sociedad debe tomar en consideración los valores. Los cursos deben tratar de aclarar los alumnos en las elecciones individuales y colectivas que se les imponen a título de ciudadanos, y de ver la relatividad de tales elecciones. Esta enseñanza debe tener en cuenta el contexto social más general en el cual las alternativas económicas se efectúan. Después de haber identificado las elecciones sociales e individuales propuestas comúnmente en los cursos de economía, el autor propone ciertos enfoques que favorecen la toma de conciencia de valores.

Zusammenfassung — Ein Studium der Wirtschaftslehre, das den Bedürfnissen des Lebens in der Gesellschaft angemessen ist, muss Werte in Betracht ziehen. Der Unterricht muss darauf zielen, die Schüler über die persönlichen und kollektiven Wahlmöglichkeiten aufzuklären, die ihnen als Bürger zufallen, und ihnen die Relativität dieser Entscheidungen aufzuzeigen. Dieser Unterricht muss den allgemeineren sozialen Kontext berücksichtigen, in dem die wirtschaftlichen Entscheidungen getroffen werden. Nachdem der Autor die sozialen und persönlichen Wahlmöglichkeiten dargestellt hat, die in der Wirtschaftslehre am häufigsten aufgezeigt werden, schlägt er Methoden vor, die das bewusste Erkennen der Werte begünstigen.

* LeBlanc, Ronald C.: professeur, Université de Moncton.

Il est important d'avoir des connaissances fondamentales en économie. La société canadienne est un ensemble de plus en plus complexe et les forces économiques jouent un rôle prépondérant dans la vie quotidienne des citoyens. Les Canadiens agissent régulièrement comme acteurs économiques en tant que consommateurs, travailleurs, entrepreneurs et investisseurs. En tant qu'acteurs politiques, ils sont sollicités comme électeurs ou politiciens par un grand nombre de questions qui exigent des notions de base en économie. Les grandes questions d'actualité portent souvent sur la réponse à donner aux besoins matériels des personnes, face à des contraintes de ressources. Le citoyen éclairé est celui qui est capable de faire la part des choses au sujet de l'endettement, de la pollution, du libre-échange, des déficits budgétaires, des taux d'intérêt, de la taxation, du chômage, de la pauvreté, des grèves, des dépenses publiques, etc. Tout Canadien est appelé à être un acteur social, exerçant des rôles à l'intérieur de groupements, tels la famille, l'église, le syndicat ou l'association professionnelle, les mouvements sociaux divers dont les rapports et les liens à l'économie sont généralement très importants.

Il n'y a donc aucun doute qu'une connaissance de l'économie est une pierre angulaire pour fonctionner en société. Même s'il n'existe pas encore de mesure précise du niveau d'éducation en économie de la population canadienne, il y a de nombreuses indications qu'une grande majorité de celle-ci est économiquement illettrée. Parmi les signes les plus évidents de cette carence, on note l'indifférence, la confusion, les difficultés à surmonter les obstacles et à solutionner les problèmes qui se présentent.

Il n'est cependant pas suffisant de prétendre qu'une connaissance de l'économie permettra de corriger les carences et de faire des Canadiens des acteurs économiques, politiques et sociaux éclairés. En effet, une simple connaissance des notions d'économie ne peut que produire des économistes en puissance ou en fait, dépendant du niveau d'approfondissement des connaissances. Une connaissance purement scientifique de l'économie se veut objective et positive, donc dénuée de jugements de valeurs. Malheureusement en tant qu'acteurs sociaux, les Canadiens sont appelés à choisir et à agir tous les jours. Ce sont les valeurs qui forment le pont entre le monde des connaissances et le monde de l'action (Ehman, Mehlinger et Patrick, 1974, p. 263). Une éducation en économie destinée à former des citoyens éclairés, implique donc la prise de conscience des valeurs inhérentes aux systèmes économiques, aux questions économiques et aux comportements face aux questions sociales et individuelles qui doivent être envisagées.

L'apprentissage de l'économie doit donc être considéré dans le contexte plus général de l'apprentissage de la société dont elle découle. Cet apprentissage implique bien plus qu'une simple connaissance des faits et même plus qu'une compréhension des concepts et des relations entre ces concepts (ou généralisations). Il doit impliquer l'élève au niveau de leur application. En sciences humaines on reconnaît la nécessité de rencontrer trois objectifs: un objectif cognitif visant l'acquisition de

connaissances et la compréhension, un objectif affectif ajoutant les valeurs et les attitudes au processus d'apprentissage et un objectif de compétences et d'habiletés, qui vise à développer chez l'élève les techniques d'acquisition et de traitement de l'information (Chapin et Gross, 1973, p. 8-9). Porter l'étude des sciences humaines au niveau affectif et la lier aux valeurs la rend plus personnalisée et davantage centrée sur l'individu. Osman (Kirshenbaum et Simon, 1973, p. 341) suggère un modèle de ce cheminement de l'apprentissage, étagé en trois niveaux (figure 1).

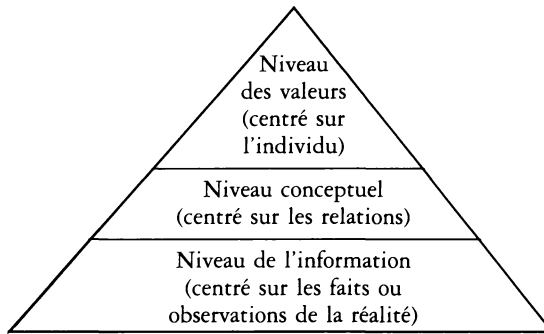


Figure 1. Niveaux d'apprentissage selon Osman

En somme, l'accumulation de faits apporte peu à l'apprentissage, car elle ne fournit aucune compétence pour l'action qui peut en découler. En regroupant, en rangeant ou en classant les faits dans des ensembles à traits communs, l'élève développe des concepts qui l'aident à reconnaître des phénomènes collectifs spécifiques. En établissant des relations entre ces concepts, il arrive à une compréhension du phénomène. À ce niveau d'apprentissage, il reste incapable de choisir pour agir car il ne possède aucun critère directionnel. Il demeure aussi incapable de porter des jugements sur le phénomène, faute de n'avoir aucun fondement affectif nécessaire pour prendre position. Il importe donc d'élever l'apprentissage au niveau des valeurs qui servent d'éclaircissement et au niveau affectif où l'élève perçoit la pertinence de l'objet d'étude, et s'il est muni des habiletés et compétences sociales, est capable d'agir ou de porter un jugement sur le phénomène observé.

L'objet de ce travail consiste à explorer comment on peut intégrer les valeurs dans l'apprentissage de l'économie. D'abord, on présentera la question des valeurs; ensuite, l'intégration des valeurs dans l'enseignement de l'économie sera examinée au niveau des choix collectifs liés à l'organisation sociale; enfin, la question des valeurs et des choix individuels sera abordée.

Les valeurs dans l'apprentissage de l'économie

Il importe de réitérer au départ qu'une connaissance pratique de l'économie sera nécessairement imprégnée de valeurs. D'abord, il existe un ensemble de

valeurs qui sous-tendent le choix fondamental d'une société relativement à son système économique. Ensuite, la gamme de questions et de problèmes qui surgissent à l'intérieur d'un choix de système ne peut être comprise qu'en rapport aux valeurs sociétales sous-jacentes à ces questions. Enfin, les individus, en tant qu'acteurs, déterminent leurs choix d'action en fonction de valeurs particulières. Il est donc nécessaire de prendre en considération les valeurs dans l'enseignement de l'économie.

Une fois admise cette nécessité, il importe de savoir quel ordre d'objectifs pédagogiques doit être visé. L'apprentissage doit-il demeurer au niveau cognitif, ou encore faut-il l'élever au niveau affectif? Comme le soutient Osman (Kirshenbaum et Simon, 1973), la pertinence de l'objet d'étude est plus grande lorsque l'apprentissage est centré sur l'élève, au niveau de l'application. Ainsi, même s'il est possible d'introduire les valeurs sur une base purement cognitive, il importe d'engager l'élève à explorer sa propre subjectivité face à ces valeurs.

Du côté des objectifs affectifs, Krathwohl, Bloom et Masia (1964) ont proposé une taxonomie à progression hiérarchique, allant du plus élémentaire (simple prise de conscience) au niveau le plus élevé où le processus d'intériorisation amène l'élève à intégrer une valeur à sa philosophie de vie. Dans l'optique de Fenton (1966, p. 44), il faut faire la distinction entre l'enseignement des valeurs et l'enseignement au sujet des valeurs. En économie, l'enseignement des valeurs poussé à l'extrême serait synonyme d'endoctrinement et ne rendrait pas justice à l'élève dans son apprentissage. L'incorporation des valeurs dans l'enseignement de l'économie doit viser à ouvrir l'esprit de l'élève à la relativité des valeurs, à la sensibilité et au respect des valeurs des autres et à l'éclaircissement de ses propres choix. Dans les approches à l'éducation aux valeurs, l'apprentissage affectif doit atteindre la prise de conscience, la conceptualisation et la clarification des valeurs.

Ehman, Mehlinger et Patrick (1974, p. 260) apportent une justification pertinente à l'inclusion des valeurs dans l'apprentissage. Ils précisent deux types de raisons. D'une part, les valeurs servent de guide aux individus dans leurs choix, fournissant les normes à partir desquelles ils jugent. Ils font valoir que les personnes dont les valeurs sont claires et précises sont plus stables, plus réfléchies, plus tenaces et généralement moins stressées et plus contentes. Elles ont donné une orientation à leur vie. D'autre part, les valeurs servent de moyen pour comprendre la complexité sociale qui évolue et les relations sociales qui se développent en fonction des valeurs. En effet, selon ces auteurs, le système de valeurs d'une personne définit trois types de relations:

- une relation avec soi-même, proposant un objectif, une direction ou une orientation de vie;
- des relations interpersonnelles avec des groupes immédiats, tels la famille, les amis, les voisins, etc.;

- des relations sociales plus générales, déterminant l'étendue des contacts et des considérations vis-à-vis les autres (ville, province, pays, humanité).

Pour faire face à une réalité sociale complexe, et souvent contradictoire en apparence si on ne saisit pas l'implication des valeurs, le citoyen doit être éclairé et nul doute qu'un enseignement de l'économie qui prendrait en compte l'apprentissage des valeurs fondé sur ces deux types de raisons pourrait y contribuer.

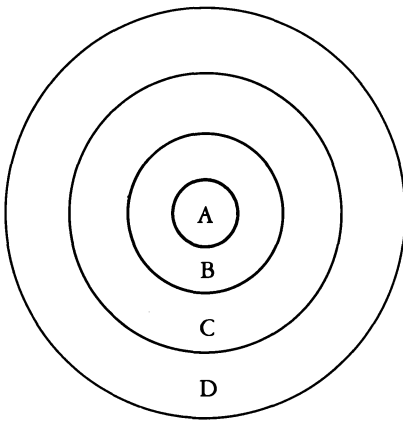
Il est fondamental que l'apprentissage de l'économie incorpore les valeurs inhérentes au sujet d'étude si l'objectif vise à assurer à l'élève des compétences pour comprendre et agir sur la réalité économique. Cependant l'enseignement au sujet des valeurs ne doit pas être séparé de l'objet d'étude, mais doit plutôt en faire partie. Au niveau cognitif, il n'y a aucune raison de croire que les niveaux d'analyse, de synthèse et même d'évaluation ne puissent pas être atteints. Au niveau affectif, l'apprentissage devrait au moins atteindre le niveau de valorisation, faire prendre conscience à l'élève des différentes valeurs de même que renforcer le respect des valeurs des autres. Il est sans doute probable qu'un certain nombre d'individus adhéreront à des attitudes, des croyances et des valeurs particulières puisqu'un apprentissage quelconque du passé les aura dirigés à ces positions. Encore ici, l'apprentissage ne doit pas viser à confirmer ou rejeter celle-ci ou celle-là, mais plutôt à leur donner un contexte cognitif cohérent. La notion d'application qui est proposée par Osman (Kirshenbaum et Simon, 1973) se résume donc à éclairer l'élève sur ses choix, à reconnaître la relativité de ses choix et à respecter les choix des autres.

Considérations sur les valeurs

Pour bien intégrer les valeurs aux connaissances économiques, il importe de clarifier un certain nombre de concepts liés aux valeurs. D'abord, la notion même de valeur mérite d'être explicitée. La conceptualisation la plus généralement adoptée est celle de Rath, Merrill et Simon (1978), qui identifie les valeurs en terme de trois processus: choisir, chérir et agir. En somme, les valeurs deviennent les normes à partir desquelles des choix sont faits et des actions entreprises.

Pour bien saisir la question d'un apprentissage qui incorpore les valeurs, il est aussi utile de clarifier certaines relations liées aux valeurs. Servey (1981, p. 77) propose une classification pertinente à cette approche. Il distingue entre les objets de valorisation, le point de vue, le jugement, les critères de valorisation et le principe valorisé. Il suppose qu'une valeur a un domaine qui lui appartient. D'abord, un objet de valorisation comprend toute chose sur laquelle on pondère ou porte un jugement. Au niveau des études en sciences humaines, les objets de valorisation peuvent être les personnes, les institutions, les systèmes, les processus, etc. Le point de vue éclaire la perspective particulière qui sera adoptée dans le choix des critères pour la valorisation. À titre d'exemple, la perspective peut être

économique, politique, sociale, culturelle, environnementale, etc. Les critères de valorisation sont les caractéristiques retenues pour fonder, pondérer ou fixer le jugement. Le jugement suit en fonction de la perspective et des critères choisis. Enfin, le principe valorisé n'est rien d'autre qu'une position cohérente, stable et récurrente qui résulte du renforcement de deux ou plusieurs critères justifiant le jugement. Une telle distinction des concepts serait utile à l'enseignant qui veut incorporer les valeurs dans l'apprentissage de l'économie. Pour faciliter la compréhension, Servey suggère d'imaginer le domaine d'une valeur en terme de cercles concentriques, tel que présenté à la figure 2.



- A: Principe valorisé
- B: Critère de valorisation
- C: Jugement
- D: Objet de valorisation et point de vue

Figure 2. Domaine d'une valeur

À partir d'une telle approche, l'enseignant reconnaît qu'il existe des objets sur lesquels des valeurs sont précisées, que ces objets doivent être identifiés et que le point de vue doit être clarifié. Le processus de valorisation incorpore un jugement à partir de critères découlant de la perspective et ouvrant la porte à une prise de position ferme lorsque confirmée à partir de multiples critères.

Cette conceptualisation des valeurs constitue un point de départ pour l'enseignement. D'aussi grande importance pour l'enseignant, serait une taxonomie des valeurs. Cependant, il n'existe pas de classification générale. Plutôt, divers auteurs adoptent des taxonomies appropriées à leurs besoins. Dans ce texte, la classification de Ganguli, Mehrotra et Mehlinger (Mehlinger, 1981, p. 196) sera retenue, puisqu'elle coïncide étroitement avec le contexte d'élaboration de l'objet d'étude, soit la connaissance de l'économie. Ces auteurs proposent une classification en fonction de la relation entre le souscripteur et le bénéficiaire des valeurs. Ainsi, ils distinguent entre les valeurs axées sur soi, et les valeurs dirigées vers les autres. Relativement aux valeurs égocentriques (gain ou succès personnel,

intimité, autonomie, indépendance, etc.), les choix ou les actions sont dirigés en vue d'une jouissance personnelle et privée du bénéfice. Quant aux valeurs dirigées vers les autres (camaraderie, amitié, coopération, citoyenneté, humanisme, etc.), les auteurs les subdivisent en deux catégories: celles qui sont dirigées vers des groupes restreints ayant une certaine intimité avec l'individu (la famille, la profession, un parti politique, un groupe religieux, un groupe nationaliste, etc.) et celles qui sont orientées vers l'humanité entière, des valeurs qui sont généralisées (la vie, la liberté, le respect, etc.). D'autres auteurs ont suggéré une hiérarchie de ces valeurs, des plus générales aux plus particulières; nous y reviendrons plus loin.

Un autre élément de clarification sur les valeurs consiste à reconnaître la possibilité et même la probabilité de conflits entre les valeurs. À titre d'exemple, des valeurs égocentriques peuvent s'opposer, tels la recherche du succès scolaire et le désir de maintenir un bon état de santé physique; des valeurs égocentriques peuvent entrer en conflit avec des valeurs dirigées vers les autres, par exemple, la recherche du succès professionnel et le désir d'une vie familiale, ou bien la poursuite des profits et la rémunération équitable des travailleurs, voire la pureté de l'environnement. Enfin, il est inévitable de rencontrer des confrontations entre diverses valeurs dirigées vers les autres, tels les conflits entre les groupes pro-vie et pro-choix relativement à l'avortement, ou encore entre les groupes en faveur et contre l'énergie nucléaire.

À la suite de ces réflexions, on peut retenir cette pensée exprimée par Ganguli, Mehrota et Mehlinger (Mehlinger, 1981, p. 196), que les nations se distinguent en fonction de l'encouragement qu'elles accordent au développement des valeurs de type égocentrique comparativement aux valeurs axées sur les autres. En somme, il n'y a pas de distinction plus fondamentale à connaître que celle-ci en abordant l'apprentissage de l'économie incorporant des valeurs.

Les valeurs et le problème économique fondamental

Le point de départ de la perspective économique des choses, c'est la rareté. Puisque l'économie sociale porte sur la solution des besoins matériels du groupe, une connaissance de l'économie implique la reconnaissance du dilemme de rareté, à savoir qu'il existe une liste importante et toujours grandissante de besoins. Pur y répondre, la société possède des ressources productives (naturelles, humaines et physiques). Cependant, puisque celles-ci n'existent qu'en quantité limitée, il est impossible pour la société d'arriver à satisfaire tous les besoins manifestés. Le dilemme de rareté, le problème fondamental de l'économie, oblige toute société à faire des choix. On résume ces choix sociaux à trois décisions fondamentales: quels biens et services produire, choix qui incorpore implicitement la quantité et la qualité; comment organiser les facteurs de production pour produire les biens et services choisis; quels seront les membres qui jouiront des biens et services produits. La figure 3 illustre ce dilemme social.

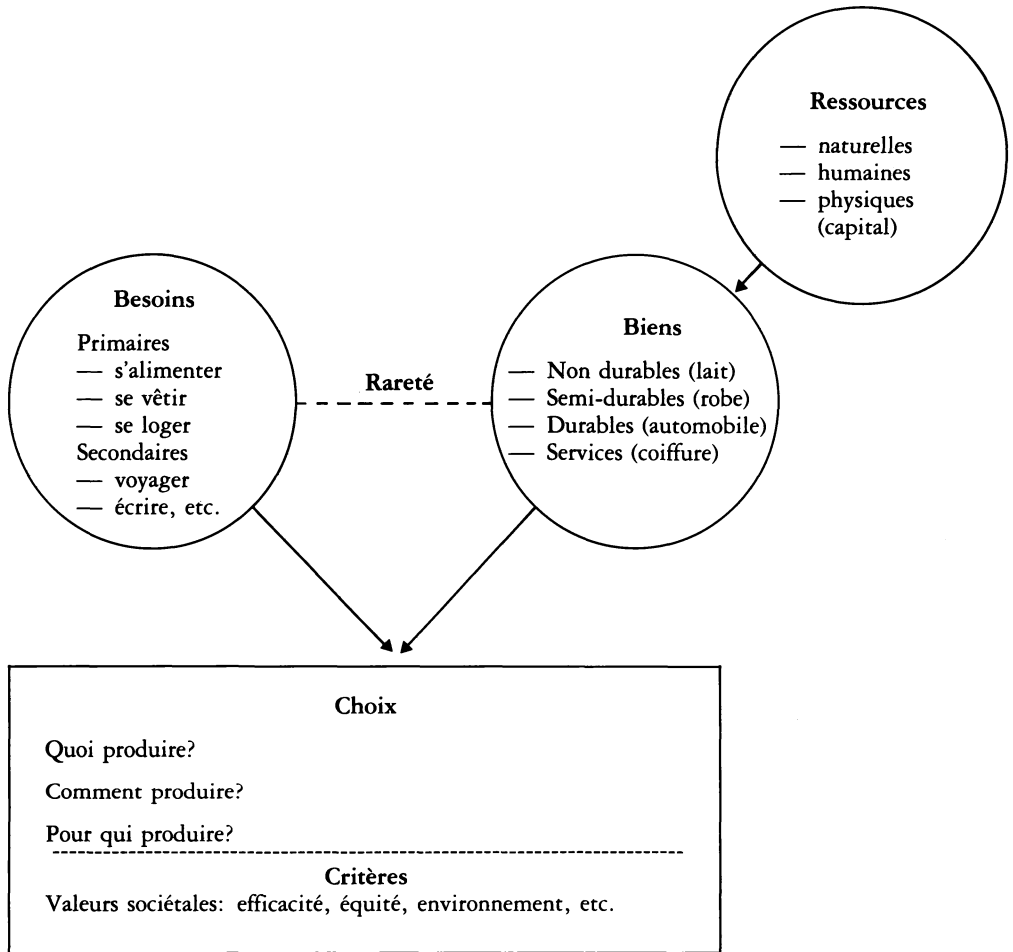


Figure 3. Le problème économique fondamental de la société

Sans même introduire l'étude des systèmes économiques, il est déjà possible d'éveiller l'élève aux valeurs à partir d'un exercice visant à l'éclairer sur la raison des choix contemporains relatifs aux biens et services produits, sur la façon d'entreprendre cette production et à qui elle est destinée.

Le phénomène de rareté relative des ressources productives qui ne permet pas à la société de produire infiniment est donc le fondement du problème économique de toute société. C'est à partir de l'organisation d'un système économique que la société pose cette question.

Pour introduire l'élève au concept de rareté dans le contexte du problème économique fondamental, une activité élémentaire pourrait être de l'inviter à dresser une liste de besoins et de désirs susceptibles d'être satisfaits. L'enseignant devrait être en mesure de suggérer des classifications possibles (distinction entre besoins primaires ou de nécessité et besoins secondaires ou d'agrément; besoins privés et collectifs; besoins et désirs, etc.). Ensuite, les élèves peuvent être invités à suggérer des biens et services susceptibles de satisfaire ces besoins. Cette activité peut permettre à l'enseignant d'initier les élèves à des concepts économiques nouveaux à partir de la classification des suggestions (distinction entre bien libre et bien économique, entre bien et service, entre bien durable et bien non durable, entre bien ou service privé et bien ou service public, etc.). L'objectif ultime de cette activité consiste à amener l'élève à prendre conscience du problème de rareté relative. Pour y arriver, on peut demander aux élèves d'identifier une liste de besoins et/ou de désirs qui demeurent non satisfaits au Canada. Avec un peu d'imagination, chaque personne est capable de dresser une liste personnelle assez substantielle, de même qu'identifier tout un ensemble de problèmes qui se manifestent socialement en raison de besoins non satisfaits (par exemple, la pauvreté, le crime, la pollution, les écoles ou les routes nécessitant des réparations, etc.). La question qui s'ensuit est: pourquoi la société n'arrive-t-elle pas à répondre à tous ces besoins? L'idée de rareté, ou d'une insuffisance dans la production doit surgir, rareté relevant d'une limite aux ressources productives disponibles. Il est fort probable que l'activité d'apprentissage aura soulevé en même temps la question des choix, à partir de jugements que c'est la faute des entreprises, du gouvernement, des syndicats, etc., si les besoins ne sont pas satisfaits. Il importe à l'enseignant de faire une clarification entre les faits, concepts et généralisations et les jugements ou opinions. Une série de questions appropriées peut l'aider dans cette clarification:

A. Faits

1. Quels sont les besoins essentiels et d'agrément des Canadiens?
2. Quels sont les principaux biens et services produits au Canada?
3. Qui produit ces biens et services?
4. Comment sont-ils produits (ou quels facteurs de production sont utilisés?)
5. Comment les consommateurs arrivent-ils à les obtenir?

B. Concepts et généralisations

1. Quelle distinction y a-t-il entre besoins essentiels et besoins d'agrément, entre bien et service, entre bien libre et bien économique?
2. Que veut-on dire par ressources productives?
3. Que veut-on dire par production, distribution et consommation?
4. Que veut-on dire par le *problème économique fondamental* de toute société?
5. Comment chaque société choisit-elle d'y répondre ou de le solutionner?

C. Jugements de valeur

1. Devrait-on produire pour satisfaire d'autres besoins que ceux-ci? Si oui, lesquels et pourquoi?
2. Serait-il préférable que le gouvernement remplace les entreprises privées pour déterminer et contrôler la production?
3. Faudrait-il changer la façon dont les biens et services sont distribués pour assurer que les pauvres en obtiennent davantage?

En distinguant ainsi entre les faits, les concepts ou généralisations et les jugements, il est évident que le plan affectif correspond à des prises de position à justifier à partir de valeurs, alors que les concepts et généralisations découlent d'un processus de raisonnement objectif. Les faits découlant de l'observation de la réalité peuvent évidemment être vérifiés.

Les valeurs et l'organisation sociale

Fenton (1966, p. 102) affirme qu'il y a lieu de reconnaître l'existence des valeurs à deux niveaux: au niveau de l'individu et au niveau de la société. Cette distinction est semblable à celle apportée par d'autres auteurs qui précisent qu'il existe des valeurs spécifiques et des valeurs générales. Les valeurs générales sont d'un niveau supérieur puisqu'elles sont valables pour l'ensemble de la société ou même au niveau de l'ensemble des humains. Elles sont jugées socialement supérieures à celles de sous-groupes ou d'individus qui font partie de cet ensemble. Ces valeurs portent sur les objets de valorisation universels tels la vie, la liberté, l'individu, l'égalité, la justice, la sécurité, le progrès matériel, l'environnement, la paix, etc. À des niveaux inférieurs, des groupes ou des individus peuvent adhérer à des valeurs plus spécifiques sur des aspects limités de ces objets ou sur des objets d'importance particulière à eux-mêmes. L'universalité des objets sur lesquels des valeurs collectives sont précisées n'implique pas nécessairement que chaque société particulière adoptera la même position. À titre d'exemple, la liberté pour la société canadienne est davantage privilégiée du côté civique et politique; les individus jouissent davantage de liberté individuelle en matière de croyance, d'expression et d'entreprise. Dans la société soviétique, on accorde davantage la préférence à la liberté sociale dont certaines manifestations incluent la libéralisation de la privation matérielle et la liberté d'épanouissement de tous les citoyens, sans considération de leurs conditions financières. En pratique, cependant, il arrive qu'aucune de ces sociétés ne réussisse totalement à réaliser ces objectifs.

Même s'il est possible en principe de hiérarchiser les valeurs quotidiennement il arrive que des unités individuelles de décision agissent à partir de valeurs particulières, d'une façon qui ne soit pas congruente avec les valeurs plus nobles à un niveau supérieur. Il est possible de justifier de telles actions de deux façons:

l'existence de conflits entre les valeurs plus générales et sociétales d'une part et les valeurs plus spécifiques des individus ou groupes d'autre part; l'existence de conflits entre les valeurs sociétales entre elles. L'individu, en tant que citoyen éclairé, doit faire des choix, dont le fondement seront des valeurs personnelles. De plus, il doit être conscient de l'ensemble des valeurs sociétales qui définissent le système économique et la société dans lesquels il vit, sans quoi il sera ignorant des grandes forces qui influencent les phénomènes sociaux et qui influent sur les circonstances particulières.

La dichotomie de Ganguli, Mehrota et Mehlinger (Mehlinger, 1981), entre les valeurs égocentriques et les valeurs orientées vers les autres, se marie bien avec la distinction entre l'homme économique et l'homme social, telle que définie par Eastburn (1970). Cette distinction met l'accent sur le conflit entre les valeurs économiques et les valeurs sociales présentes dans chaque personne et par extension dans chaque société.

Pour l'homme économique, les biens et services, la production, la quantité, la concurrence, le laissez-faire, l'éthique au travail, l'accumulation et les considérations monétaires, sont valorisés. Par opposition, respectant l'ordre des objets, l'homme social privilégie les personnes, la répartition, la qualité, la coopération, l'engagement, l'épanouissement personnel, le partage et les considérations humanitaires. À partir de ce bilan, on arrive à concevoir les caractéristiques de la personne économique et de la personne sociale, et par extension des sociétés qui privilégient les valeurs qui font la promotion de la personne économique davantage égocentrique et matérialiste, par opposition à la personne sociale ou orientée vers autrui et l'humain. Sans doute, aucun individu ni aucune société ne se situe à un extrême ou à l'autre, mais choisit plutôt sur un continuum un point intermédiaire.

Il importe maintenant d'aborder la question des valeurs et l'organisation sociale. De prime abord, du côté cognitif, l'apprentissage de l'économie doit mener l'élève à saisir le rôle central des valeurs dans l'organisation de la société. La figure 4 constitue une approche conceptuelle intéressante à explorer.

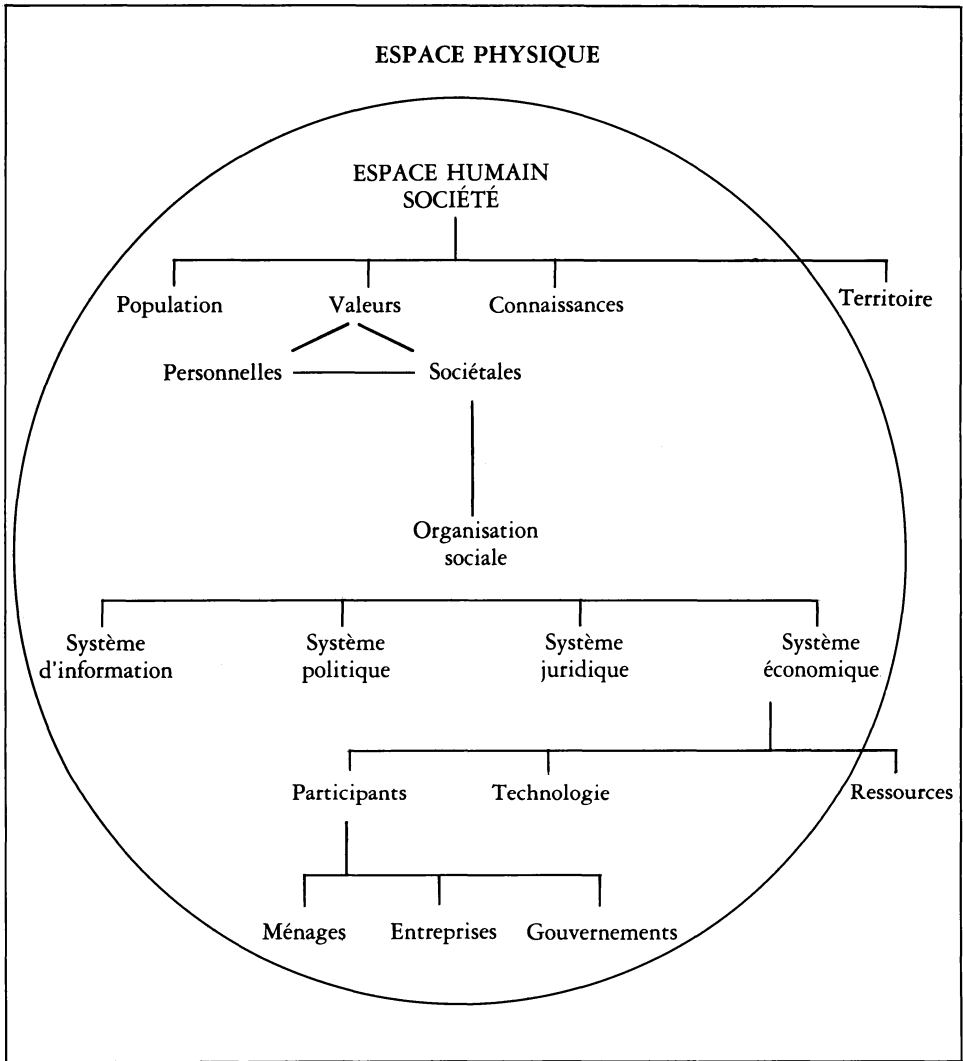


Figure 4. Conceptualisation de l'organisation sociale

La société est définie comme un groupe de personnes dont les connaissances et les valeurs (c'est-à-dire leur culture) les amènent à vivre ensemble plutôt qu'isolément. Les valeurs, c'est-à-dire un ensemble cohérent de croyances, attitudes et coutumes qui sont chéries au point où elles servent de critères de choix personnels et/ou sociétaux, forment le noyau de la société. Pour assurer l'intégrité du

groupe, les valeurs sociétales sont jugées prioritaires. Cependant, il n'est pas illogique de percevoir une interaction entre les deux niveaux de valeurs.

Ce modèle constitue un instrument pédagogique utile. Il fait le lien entre l'espace physique, ou l'environnement, et l'espace humain, ou la société. En somme, le regroupement humain qu'on appelle société s'intègre dans un territoire géographique muni de ressources naturelles. Les valeurs sociétales fournissent les lignes directrices pour l'organisation de ce regroupement. On retient ici quatre formes d'organisations sociales en fonction de problèmes collectifs envisagés :

1. le besoin d'intégrer les nouveaux membres au groupe, ou le processus de socialisation dans le vocabulaire sociologique;
2. la nécessité de circonscrire les libertés des membres, ou le processus de législation dans le langage juridique;
3. le désir d'assurer une direction collective au groupe, ou le processus de choix collectifs dans le langage politique;
4. la nécessité d'assurer la subsistance ou le soutien matériel des membres de la collectivité, ou les processus de production et de répartition dans le langage économique.

À partir des valeurs sociétales qui découlent de consensus au niveau de valeurs personnelles, les membres du groupement forment des organismes pour répondre aux besoins et adoptent des méthodes d'agir, des normes de conduite et de pratiques acceptables, qu'on appelle les institutions de la société. Il importe de préciser clairement que le concept d'institution dans le langage technique des sciences humaines ne réfère pas à des installations physiques, mais plutôt à une structure mentale renvoyant à des formes d'organisations établies et à des ensembles de principes qui les guident. Une telle définition élève l'apprentissage au niveau de l'abstraction. Un ensemble cohérent et interrelié d'institutions forme un système, et un système précise la manière dont une société s'organise pour solutionner collectivement un problème. Le concept de système est généralement facile à présenter aux élèves, car il ne leur est pas étranger. Cependant, une bonne assimilation du concept appliqué à la société peut prendre du temps, car cette assimilation implique la reconnaissance d'un ensemble de structures mentales qu'on appelle institutions. En pratique, il n'est pas possible de pointer du doigt le système économique. Il réfère à un regroupement de personnes et aux règles de conduite plutôt qu'à des objets tangibles. Sans doute est-il possible d'identifier des structures physiques qui sont des manifestations du fonctionnement du système. À titre d'exemple, un restaurant représente une manifestation physique de l'institution appelée entreprise, mais n'est pas en soi une institution; le concept de système peut être défini comme une façon particulière de s'organiser.

Pour une bonne compréhension de l'économie, il importe de relier les quatre systèmes de l'organisation sociale qui ont été introduits dans la figure 4. La figure 5 en représente une illustration.

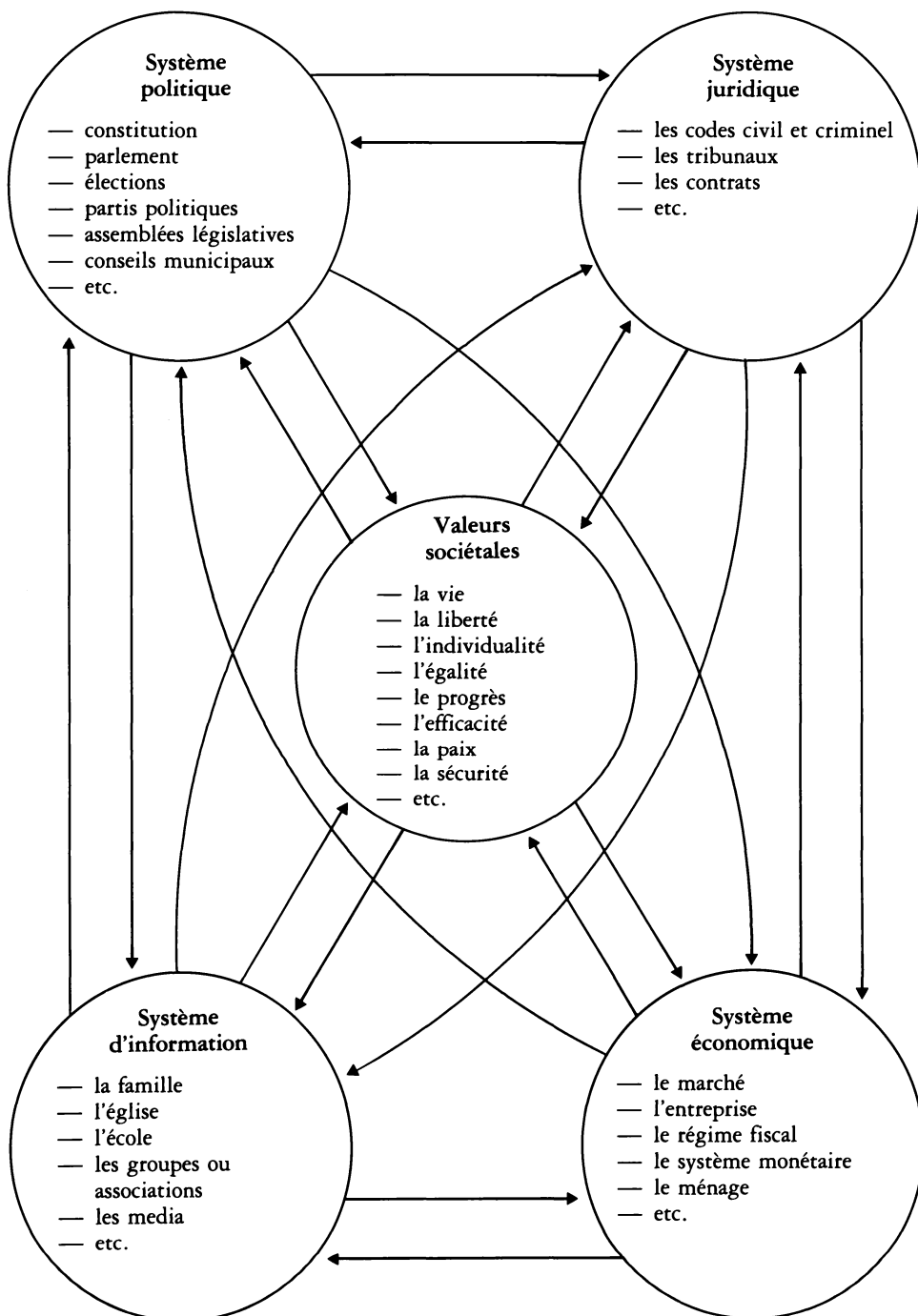


Figure 5. Interrelation entre les systèmes sociaux

Chacun de ces systèmes est une réponse organisationnelle à un problème fondamental qui apparaît dès qu'un groupe de personnes choisissent de vivre ensemble. Il s'agit des systèmes d'information, juridique, politique et économique.

Une des préoccupations fondamentales de toute société est d'assurer l'intégration des nouveaux membres, c'est-à-dire de leur apprendre comment vivre avec les autres en respectant les normes de conduite jugées acceptables par la collectivité. L'individu apprend donc à vivre et à se comporter en fonction des normes qu'il assimile par le biais des institutions comme la famille, l'église, l'école, les media, etc. : ce sont ses premiers et plus importants contacts avec la réalité sociale qui l'entoure. D'autres institutions viendront s'ajouter à mesure qu'il progresse, telles les pairs, les associations, les syndicats, etc. Ces institutions véhiculent des valeurs, des croyances, des attitudes, etc., qui servent de prémices pour agir en présence d'autres personnes. Le système juridique cherche plus spécifiquement à circonscrire officiellement les libertés des membres. En d'autres mots, il vise à concrétiser les limites de la liberté d'action des membres: la cour, le code civil et le code criminel, le contrat, etc., sont des institutions qui se joignent pour exercer cette fonction. Par le biais du système politique, la société arrive à se donner une volonté collective, à savoir la promotion et la protection du bien-être dit social. En fait, un des problèmes des membres de la société, c'est qu'ils sont individuellement préoccupés à assurer leur bien-être particulier. L'État constitue l'organisme qui agit au nom de l'ensemble du groupe, à partir de ce qu'il perçoit être la volonté des membres. En somme, la Constitution, le Parlement, les élections, les partis politiques, etc., sont tous des modalités pour arriver à ce but au Canada.

Enfin, toute société se voit dans l'obligation de s'organiser pour répondre aux besoins matériels de ses membres. C'est par un ensemble d'institutions qui composent le système économique qu'elle envisage ce problème. Au Canada, des institutions comme le marché, le ménage, l'entreprise, la taxation, les dépenses publiques, etc., font partie de cette organisation sociale chargée d'assurer la production et la répartition des biens et services aux membres de la société.

Puisque les biens et services nécessaires pour satisfaire les besoins matériels doivent être produits en utilisant les ressources de la nature en plus de l'effort humain et du capital, il s'ensuit que le lien entre la société et l'environnement se fait par le biais du système économique qui représente l'ensemble des actions de production, de distribution et de consommation des membres de la société. C'est donc à partir du système économique que les ressources sont extraites de la nature et que les déchets y sont retournés dans le processus de satisfaction des besoins matériels des membres. C'est ainsi qu'il est possible d'intégrer les préoccupations face à l'environnement dans le cadre de l'apprentissage de l'économie.

Les valeurs et les systèmes spécifiques

Un bon apprentissage de la chose économique implique une connaissance des systèmes économiques, car ceux-ci définissent les institutions et les mécanismes spécifiques qui guident les agents de décision. Le système économique d'une société représente son choix d'organisation pour répondre au problème de rareté.

Une approche à l'introduction des systèmes économiques consiste à les visualiser sur une échelle continue. Aux extrémités, on a les systèmes purs. La figure 6, inspirée de Hanna et Cormier (1982, p. 236), présente une approche intéressante.

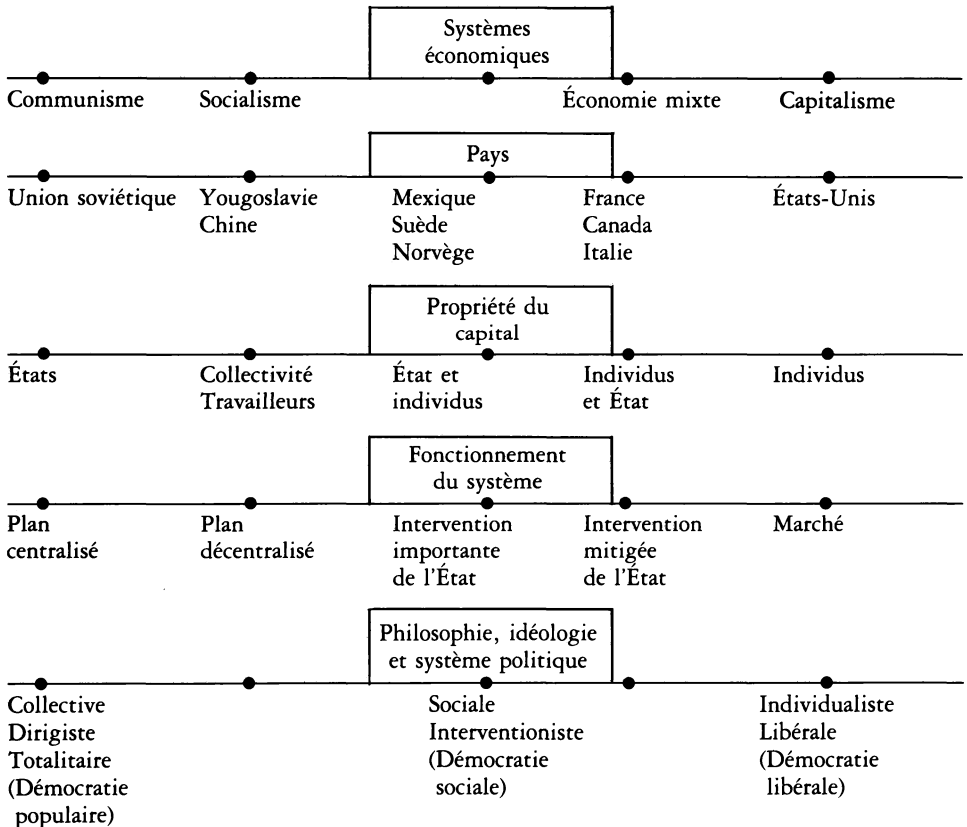


Figure 6. Systèmes économiques comparés

Elle introduit la terminologie d'identification, souligne certains pays se rangeant dans chacune des catégories, et explicite la valorisation de trois objets. Cependant, il est possible d'élaborer davantage les fondements de ces systèmes en explorant leurs valeurs fondamentales de même que la nature d'autres objets de valorisation.

Les objets de valorisation les plus utiles à explorer sont l'individu, la liberté, la propriété et l'égalité, car ils constituent ceux qui apparaissent le plus souvent dans les discussions publiques. Il importe de souligner que chacun de ces objets peut être perçu sous une perspective différente et donc jugé en fonction de critères qui diffèrent. C'est généralement cette diversité de perspectives et de critères qui non seulement suscite de nombreux débats et interprétations, mais qui perpétue les désaccords entre opposants, puisque pratiquement toute société affirme sa valorisation collective de la personne, de la liberté, de la propriété et de l'égalité.

Un apprentissage au niveau cognitif pourrait impliquer une ou plusieurs des activités suivantes: présentation magistrale, recherche en bibliothèque ou encore préparation d'un dossier sur des pays choisis dans chacun des principaux groupes, précisant le plus possible les valeurs sous-jacentes et la forme d'organisation du système économique. Les avenues à explorer incluent la perception que l'on a de l'individu (l'individu prédomine-t-il sur le groupe ou est-il fondamentalement subordonné au désir de la collectivité?), de la liberté (l'individu est-il fondamentalement libre et seul responsable de son sort, ou sa liberté est-elle limitée par le groupe qui s'engage aussi partiellement ou entièrement à lui assurer une sécurité?), de la propriété (la personne peut-elle accumuler des richesses sans réserve et les utiliser à son gré, ou la société le limite ou l'interdit-elle en partie ou totalement?), et enfin du partage (les individus ont-ils le droit de jouir exclusivement du fruit de leurs efforts, ou doivent-ils le partager entièrement ou partiellement avec d'autres?).

À partir de ces quatre volets, l'élève peut préciser certaines valeurs sociétales. Il s'agit évidemment d'une activité destinée à rencontrer des objectifs cognitifs. Pour élever l'apprentissage au niveau affectif, l'élève pourrait être invité à réagir à une série de questions sur ces thèmes qui visent à clarifier sa propre position, et à la justifier.

À partir d'un tel exercice, l'élève arrivera à reconnaître les choix sociaux et à prendre conscience de la relativité de son choix par rapport à ceux des autres.

Les valeurs et les problèmes économiques spécifiques

Les problèmes économiques spécifiques qui sont discutés et débattus tous les jours ne sont que des sous-produits du problème fondamental de rareté et les solutions proposées sont généralement conformes aux valeurs de la majorité. La liste de ces questions est assez longue, et l'importance relative des problèmes change de temps à autre. Pour chacun de ces problèmes, les media nous présentent

de nombreux et différents points de vue, chacun justifié à partir d'arguments valables du moins pour ceux qui adhèrent à une position particulière.

La grande confusion qui règne au niveau du public en général, et sans doute au niveau des élèves, est liée à l'impossibilité d'arriver à une réponse unique et acceptable à tous. À tort, on blâme les économistes de ne pas être en mesure d'offrir la bonne réponse. En fait, il n'existe pas de bonne réponse. Plutôt, il y a des choix en fonction de la perspective choisie et des critères adoptés pour juger, à savoir le jugement individuel et collectif sur l'objet de valorisation. L'apprentissage à ce niveau doit amener l'élève à clarifier sa propre position, à la justifier et surtout à prendre conscience des conséquences de son choix et du fait que d'autres personnes ou sociétés n'auront pas nécessairement les mêmes priorités ou jugements et que leurs perspectives doivent être respectées et doivent faire partie de l'apprentissage du côté affectif.

À titre d'activité d'apprentissage, dans un premier temps l'enseignant peut choisir un problème particulier, par exemple le chômage, et entreprendre la démarche de cumuler les faits, de préciser les concepts et généralisations et de clarifier les valeurs supportant les diverses opinions et les actions prises. Ensuite, l'élève peut être incité à préciser son point de vue, à reconnaître de quel côté il se range et pourquoi, et à prendre connaissance des autres perspectives. Un tel exercice avec l'enseignant peut servir de modèle pour un travail personnel de recherche sur les autres problèmes. Les conséquences de sa propre position pourront impliquer un appui pour ou contre un changement dans les institutions du système ou même des valeurs fondamentales du système, ou peut-être un simple ajustement dans le fonctionnement du système. Tout dépend du degré de concordance des valeurs personnelles et des valeurs sociétales.

Les valeurs et les choix individuels

Un bon apprentissage de l'économie doit aussi impliquer une compréhension des choix individuels des agents économiques. Liés de plus près aux expériences des élèves, on trouve les choix des ménages, y compris les associations, en tant que consommateurs. À ce niveau, on s'intéresse plus spécifiquement à la clarification des valeurs particulières sur lesquelles les choix se fondent. Mais, il ne faut pas négliger ou exclure de l'apprentissage l'aspect cognitif.

À titre de cadre conceptuel, le schéma décrivant le dilemme de rareté (figure 3) est bien approprié à l'élaboration des connaissances. Le modèle soulève la nécessité de choisir, et précise que les valeurs servent de critères pour la prise de décision. Pour l'élève qui aura déjà exploré ce modèle au niveau de l'ensemble de la société, l'ajustement au niveau particulier devrait être relativement facile. Il faut retenir le fait qu'au niveau de l'identification des ressources, celles-ci sont maintenant spécifiées en unités monétaires plutôt qu'en quantités physiques. Cette transformation est nécessaire lorsqu'il s'agit d'individualiser les choix puisque les agents

décisionnaires obtiennent les ressources matérielles, humaines et physiques par le biais d'un échange impliquant les unités monétaires, alors qu'au niveau de l'ensemble de la société, il est possible de raisonner au niveau purement physique, négligeant les valeurs monétaires pour fins de simplicité. La figure 7 représente une adaptation du dilemme de rareté à une situation particulière d'un agent de décision économique pertinent aux élèves: le conseil étudiant.

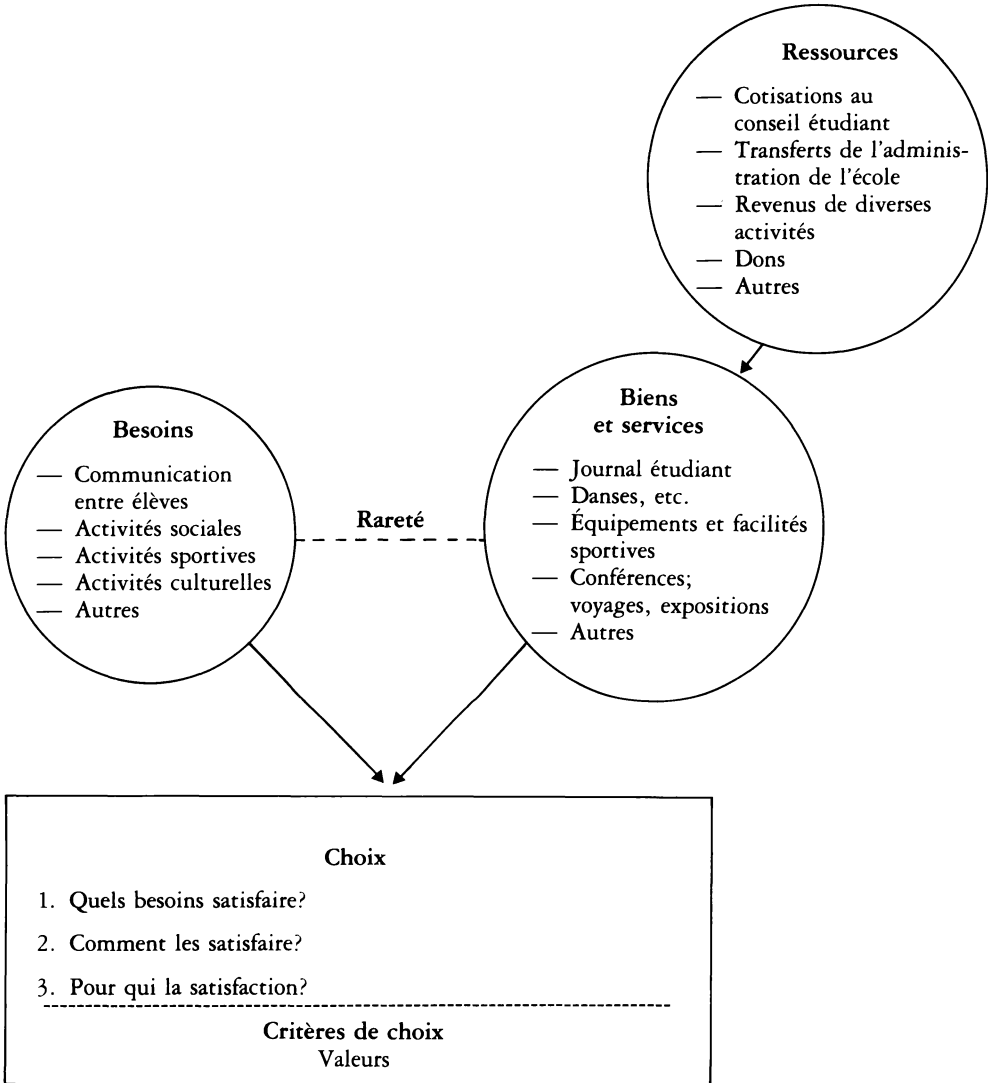


Figure 7. Problème de rareté appliqué au conseil étudiant

Elle identifie certains besoins, suggère des moyens (biens) et identifie les ressources sur lesquelles le conseil peut se fier. Les élèves peuvent être amenés à réfléchir sur les valeurs qui poussent le conseil à opter pour la satisfaction de certains besoins (par exemple, danse ou équipement sportif) plutôt que d'autres (visite de musée ou débat oratoire).

À titre d'activité pédagogique, l'enseignement pourrait inviter les élèves à reprendre l'exercice en terme de leur propre expérience comme consommateur. Les faits à cueillir s'apparenteront davantage aux expériences des élèves: précision de besoins et de désirs de consommation; identification des biens et services susceptibles d'y répondre, et reconnaissance qu'il existe une contrainte à l'obtention de ces biens et services: les prix qui sont fixés par le marché. L'acquisition de ressources financières d'une façon honnête constitue le seul moyen socialement désirable pour satisfaire les besoins. Malheureusement, ces ressources financières seront limitées et des choix s'imposeront, d'où des jugements de valeur devront être invoqués.

Du côté cognitif, les concepts et généralisations demeureront les mêmes que ceux rencontrés lors de la présentation du problème économique de la société. Les différences se trouvent dans la clarification des valeurs, tant au niveau cognitif qu'affectif. Pour les besoins, les préférences individuelles, les responsabilités familiales et l'environnement social influenceront sur l'identification de ceux-ci de même que des biens et services susceptibles d'y répondre. Des ressources financières limitées imposeront des choix.

L'approche cognitive aux valeurs, à ce niveau, consiste à explorer les facteurs qui influencent les choix de consommation et leur importance relative.

Au niveau des choix de biens et services répondant aux besoins individuels, il est possible d'imaginer une variété d'activités pour amener les élèves à prendre conscience des valeurs impliquées dans leurs choix. À titre d'exemple, une activité d'apprentissage pourrait consister à interroger les élèves sur leurs choix de biens ou services pour répondre à une liste de besoins identifiés, tels leurs repas du midi, leurs divertissements de fin de semaine, leurs activités estivales, leurs équipements de sport, leur vêtement de soirée, etc., et d'expliquer la raison de leurs choix.

En somme, ces activités élèvent l'apprentissage au niveau affectif, dans le sens qu'elles cherchent à évoquer une réaction ou un jugement de la part de l'élève. Évidemment, le rôle de l'enseignant consiste, non pas à porter un jugement moral ou éthique, ni à tenter d'influencer l'élève à changer ses valeurs, mais plutôt à l'aider à les clarifier, à prendre conscience des valeurs des autres et à les respecter, et enfin à préciser la raison des choix, à partir de la perspective de l'élève et du critère choisi.

Conclusion

L'intégration des valeurs dans l'enseignement de l'économie ne doit pas demeurer au niveau cognitif. L'élève doit être amené à clarifier ses propres valeurs. Mais l'enseignement ne devrait pas s'étendre jusqu'au point où l'on inculque des valeurs économiques, sociales ou politiques à l'élève. Ceci n'empêche cependant pas de croire que l'apprentissage de la chose économique renforcera les valeurs humanitaires ou universelles déjà intégrées, telles le respect pour la vie, la justice, la liberté, etc. Cependant, ce n'est pas la fonction de l'apprentissage de l'économie d'orienter les choix de l'élève. Plutôt il consiste à lui fournir les faits, les concepts et généralisations et la clarification des valeurs impliquées. Au niveau des valeurs, l'objectif affectif à viser est de l'amener à prendre conscience de ses valeurs personnelles, à les clarifier, à les apprécier à partir de faits et de concepts, en respectant les valeurs divergentes d'autres personnes.

Dans cet enseignement, une dernière question mérite d'être abordée. Servey (1981) se demande s'il est préférable d'initier l'apprentissage à partir de jugements de valeur, ou plutôt de fournir les faits, les concepts et généralisations avant d'aborder la clarification des valeurs personnelles. En d'autres mots, faut-il développer l'apprentissage par l'affectif ou par le cognitif? La réponse qu'il offre est nuancée. Tout dépend de l'objet d'étude, de l'âge des élèves, des sources d'information et du niveau d'abstraction de l'objet d'étude, et du style d'enseignement préféré de l'enseignant. Dans le cadre de l'apprentissage de l'économie, étant donné les connaissances limitées et souvent mal assimilées du sujet, il est préférable que des activités visant à préciser un certain nombre de faits, de concepts et de généralisations, y inclus une approche cognitive aux valeurs, précèdent les activités destinées à clarifier les valeurs personnelles. En somme, le plan cognitif doit être abordé avant le plan affectif, du moins théoriquement.

RÉFÉRENCES

- Chapin, June et Richard Gross, *Teaching social studies skills*, Boston: Little, Brown and Company, 1973.
- Eastburn, David P., *Economic man VS social man*, New York: The New York Times Company, 1970.
- Ehman, Lee, Howard Mehlinger et John Patrick, *Toward effective instruction in secondary school studies*, Boston: Houghton, Mifflin Company, 1974.
- Fenton, Edwin, *Teaching the new social studies in the secondary schools: An inductive approach*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1966.
- Hanna, Joseph et Ronald Cormier, *L'Éducation économique par objectif*, La Prairie, Québec: Entreprises culturelles, 1982.
- Kirshenbaum, Howard et Sidney B. Simon, *Readings in values clarification*, Minneapolis: Winston Press, Inc., 1973.
- Krathwohl, David R., Benjamin S. Bloom, et B.B. Masia, *Taxonomy of educational objectives: Handbook II, The affective domain*, New York: David McKay Company, Inc., 1964.
- Mehlinger, Howard D., *Handbook for the teaching of the social sciences*, London: Croom, Helm, 1981.
- Rath, Louis, Merrill Harmin et Sidney B. Simon, *Values and teaching*, 2e édition, Columbus: Charles E. Merrill, 1978.
- Servey, Richard E., *Elementary social studies: A skills emphasis*, Boston: Allyn and Bacon Inc., 1981.